

**УДК 159.922.72****С.В. Дорофей**

## **ВПЛИВ СПЕЦІАЛЬНО ОРГАНІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ШКОЛЯРА**

Дослідження навчання, як способу й засобу психічного розвитку дитини, не перестає бути актуальною темою упродовж більш ніж півстоліття. Отримані результати дозволили обґрунтувати положення про істотну роль навчання в розвитку, виявити деякі конкретні психолого-педагогічні умови розвиваючого навчання. Зусилля вчених-психологів спрямовані на поглиблене вирішення питання про шляхи засвоєння знань, які сприяють якісним змінам дитячого мислення, а також на вивчення тих форм розумової діяльності школяра, які забезпечують проникнення в суть засвоєних знань.

**Ключові слова:** навчання, розвиваюче навчання, психічний розвиток.

Исследование обучения, как способа и средства психического развития ребенка, не перестает быть актуальной темой в течении полувека. Полученные результаты разрешают обосновать положение о ведущей роли обучения в развитии, раскрыть некоторые конкретные психолого-педагогические условия развивающего обучения. Усилия ученых психологов направлены на углубленное решение вопроса о путях усвоения знаний, которые способствуют качественным изменениям детского мышления, а также на изучение тех форм умственной деятельности ученика, которые обеспечивают проникновение в сущность усвоенных знаний.

**Ключевые слова:** обучение, развивающее обучение, психическое развитие.

Останнім часом питання інтелектуального, морального і фізичного розвитку школярів набувають актуальності й пріоритетною висувається саме концепція розвиваючого навчання. Більш того, одним із принципів реформи сучасної шкільної освіти є принцип його заснування на основі розвитку особистості.

Взагалі, поєднання навчання і розвитку виступає, за словами Л.С. Виготського, саме центральним й основним питанням, «без якого проблеми педагогічної психології... не можуть бути не тільки правильно вирішені, але навіть поставлені» [4, с. 374]. Так ставилося питання більше 60 років тому, коли написані ці слова, – воно зберігає важливість і донині. Отже, багато теоретичних і практичних аспектів педагогічної психології і психологічної педагогіки можуть бути зрозумілі лише залежно від того, наскільки серйозно й глибоко будуть досліджуватися проблеми розвиваючого навчання.

До початку 30-х р. XX ст. виявилися три основні теорії про співвідношення навчання й розвитку. Вони і були описані Л.С. Виготським. В основі першої – ідея про незалежність розвитку від навчання. Останнє розглядається як «чисто зовнішній процес, що повинен бути так чи інакше погоджений з ходом дитячого розвитку, але сам по собі не бере участь активно в дитячому розвитку, нічого в ньому не змінює і скоріше використовує досягнення розвитку, ніж хід, що штовхає і змінює його напрямом» [4, с. 375].

Відповідно до цієї теорії розвиток повинен зробити визначенні закінчені цикли, визначенні функції повинні дозріти, перш ніж школа може приступити до навчання певним знанням і навичкам дитини. Цикли розвитку завжди передують циклам навчання. Навчання плететься у хвості в розвитку, розвиток завжди йде перед навчанням.

Саме тому наперед виключається будь-яка можливість порушити питання про роль самого навчання в ході розвитку й дозрівання тих функцій, що активізуються навчанням. Їхній розвиток і дозрівання є скоріше передумовою, ніж результатом навчання. Навчання надбудовується над розвитком, нічого не змінюючи в ньому власне кажучи» [4, с. 376]. Цієї теорії дотримувались А. Гезелл, З. Фрейд і ін. Їй цілком відповідали погляди Ж. Піаже на розумовий розвиток дітей. Та й сьогодні значна частина дитячих психологів і педагогів дотримуються тих же позицій [15]. Ця теорія не визнає розвиваючого навчання.

Друга теорія, згідно з Л.С. Виготським, дотримується тієї точки зору, що навчання і є розвиток, що навчання цілком зливається з ним, коли кожен крок у навчанні відповідає кроку у розвитку, що зводиться в основному до накопичення всіляких звичок. Її прихильником, зокрема, був В. Джемс [4, с. 376-378]. За цією теорією будь-яке навчання стає розвиваючим.

Учителі й методисти, які спираються переважно на практичний досвід, можуть бути прихильниками саме такої теорії, що не вимагає проведення складної процедури диференціації процесів «навчання» і «розвитку», що часом досить важко роз'єднати й вичленувати.

У третій теорії зроблено спробу перебороти крайності двох перших шляхом простого їхнього сполучення. Розвиток мислиться як процес, від навчання незалежний, а саме навчання, у ході якого дитина здобуває нові форми поведінки, представляється тотожним із розвитком. Розвиток готує і уможливорює навчання, а останнє мов би стимулює та просуває вперед розвиток. Відповідно до цієї теорії розвиток завжди виявляється більш широким колом, ніж навчання. Дитина навчилася робити будь-яку операцію. Тим самим вона засвоїла якийсь структурний принцип, сфера додатка якого ширше, ніж тільки операція того типу, на якій цей принцип був засвоєний. Отже, роблячи крок у навчанні, дитина просувається в розвитку на два кроки, тобто навчання й розвиток не збігаються [4, с. 381-382].

Дана теорія розводить процеси навчання й розвитку і разом із тим установлює їхній взаємозв'язок. Ці три теорії з деякими модифікаціями існують у сучасній психології, маючи під собою обґрунтування експериментального й практичного характеру. Кожна з них (особливо перша й третя) має своїх прихильників, але за внутрішнім змістом вони поділяють своїх прихильників на два напрямки. До першого відносяться ті, хто не визнає впливу навчання на розвиток, заперечує саму можливість розвиваючого навчання (це прихильники першої теорії). Другий напрямок складають ті, хто визнає наявність розвиваючого навчання незалежно від того, як воно може бути витлумаченим (це прихильники другої і головним чином третьої теорії).

Водночас навряд чи можна знайти таких психологів, які б ототожнювали навчання й розвиток, а останнє зводили б до нагромадження «звичок».

У третій теорії Л.С. Виготський виділив дві основні риси. Перша – це визнання взаємозв'язку навчання й розвитку, розкриття якої дозволяє знайти стимулюючий вплив навчання і те, як визначений рівень розвитку сприяє реалізації того чи іншого навчання. Цей аспект активно розробляли Г.С. Костюк [9], Н.А. Менчинська [11] і ін.

Друга її риса складається в спробах пояснити наявність розвиваючого навчання, спираючись на установки структурної психології, представником якої був К. Коффка [4, с. 381]. Суть такого пояснення складається в припущенні, що дитина, опановуючи будь-яку конкретну операцію, разом із тим освоює деякий загальний структурний принцип, сфера застосування якого набагато ширша, ніж у даній операції. Опановуючи її, він надалі одержує можливість використовувати цей принцип і при виконанні інших операцій.

Л.С. Виготський пише про те, що, відповідно до поглядів К. Коффки, «утворення структури в одній якій-небудь області неминуче приводить до полегшення розвитку структурних функцій і в інших областях».

Деякі ідеї структурної психології дійсно дозволяють виявити окремі умови розвиваючого навчання. У радянській психології ці ідеї використовувалися, наприклад, при вивченні проблем переносу засвоєних знань і умінь у будь-які інші області [7; 8; 10].

Л.С. Виготський підкреслював: «якщо відштовхуватися від розглянутих теорій, то можна намітити більш правильне рішення питання про відношення навчання й розвитку» [4, с. 382]. Це свідчить про те, що сам він не погоджувався з рішенням даного питання в жодній з теорій, навіть у третій, котрій симпатизував найбільшою мірою. У стиснутому вигляді він формулює свою позицію так: «Найсуттєвішим для висунутої тут гіпотези є положення про те, що процеси розвитку не збігаються з процесами навчання, що перші йдуть слідом за другими, що створюють зони найближчого розвитку... Наша гіпотеза встановлює єдність, але не тотожність процесів навчання і внутрішніх процесів роз-

витку. Вона припускає перехід з одного в інше» [4, с. 389]. І далі: «Другим істотним моментом гіпотези є уявлення про те, що хоча навчання і пов'язане безпосередньо з дитячим розвитком, проте вони ніколи не йдуть рівномірно й паралельно один одному... Між процесами розвитку й навчанням установлюються складні динамічні залежності, які не можна охопити єдиною, наперед даною, апріорною умоглядною формулою» [4, С. 390].

Л.С. Виготський надає схему обґрунтування своєї гіпотези. Насамперед він викладає зміст загального генетичного закону розвитку вищих психічних функцій людини (цей фундаментальний закон був сформульований ним раніше і став основою всієї його культурно-історичної концепції психічного розвитку людини): «Будь-яка вища психічна функція в розвитку дитини з'являється на сцені двічі – спершу як діяльність колективна, соціальна, другий раз як діяльність індивідуальна, як внутрішній спосіб мислення дитини» [4, с. 387].

Далі впливає найголовніше його міркування: «Цей закон, дувається нам, цілком застосовуваний і до процесу дитячого навчання. Ми не побоялися б після всього сказаного стверджувати, що істотною ознакою навчання є те, що воно створює зони найближчого розвитку, тобто викликає в дитини інтерес до життя, будить і надає руху низку внутрішніх процесів розвитку. Зараз для дитини ці процеси можливі тільки в сфері взаємин із навколишніми й у співробітництві з товаришами, але, продовжуючи внутрішній хід розвитку, вони стають внутрішнім надбанням самої дитини». З цього погляду навчання не є розвиток, але, якщо правильно організоване, воно веде за собою дитячий розумовий розвиток, викликає до життя ряд таких процесів, що поза навчанням узагалі зробилися б неможливими. Навчання є, отже, внутрішньо необхідний і загальний момент у процесі розвитку в дитини не природних, але історичних особливостей людини» [4, с. 388].

Тому, Л.С. Виготський питання про співвідношення навчання й розвитку вирішував, спираючись на загальний закон генези психічних функцій дитини, що виявляється в зонах найближчого розвитку, які створюються у процесі її навчання, у спілкуванні з дорослими та однолітками. Щось нове вона зможе самостійно зробити після того, як здійснить це у співробітництві з іншими. Нова психічна функція з'являється в якості своєрідного «індивідуального продовження» її виконання в колективній діяльності, організація якої і є навчання.

«...Тільки те навчання є гарним, котре забігає вперед розвитку» [4, с. 386]. Поза таким навчанням у психічному житті дитини неможливі такі процеси, що пов'язані з її розвитком. Навчання – внутрішньо необхідний і загальний момент розвитку.

У роботах Л.С. Виготського не має розгорнутого опису конкретно-предметних проявів саме розвиваючого навчання. Багато років це залишалося тільки гіпотезою, хоча його учні прагнули її конкретизувати й обґрунтувати певним предметним змістом (О.М. Леонтьєв, П.Я. Гальперин, Д.Б. Ельконін і ін.) [3].

З різних позицій, починаючи з 30-х р. XX ст., проблеми розвиваючого навчання і суміжні з ними вивчалися експериментально. Так, німецький психолог О. Сальтисон разом зі співробітниками й послідовниками в Німеччині і Нідерландах провели лабораторне дослідження. Упродовж 30 – 50-х р. радянські психологи заклали основи формуючого експерименту як методу розробки проблем розвиваючого навчання і намагалися вирішити деякі з них, наприклад, проблему «переносу» (П.Я. Гальперін, А.В. Запорожець, Г.С. Костюк, Н.О. Менчинська, С.Л. Рубінштейн).

У 60-80-ті р. різні аспекти розвиваючого навчання інтенсивно досліджувалися в області дошкільного виховання, початкової й середньої освіти, освіти дітей із затримками психічного розвитку [12].

Отримані результати дозволили обґрунтувати положення про істотну роль навчання в розвитку, виявити деякі конкретні психолого-педагогічні умови розвиваючого навчання. Ці дослідження дозволяють висунути критичні аргументи щодо положень теорії про незалежність розвитку від навчання і «збігу» навчання й розвитку. Разом із тим отримані результати не виходять за межі третьої з названих теорій, дозволяючи лише уточнити й конкретизувати взаємовплив навчання й розвитку деяких психічних функцій дітей.

Розгорнуто і на широкій експериментальній основі гіпотезу Л.С. Виготського почали перевіряти і конкретизувати з кінця 50-х р. два наукових колективи – Л.В. Занкова і Д.Б. Ельконіна. Зусилля колективу Л.В. Занкова були спрямовані на вивчення дидактичної системи навчання молодших школярів із метою їхнього загального психічного розвитку. Л.В. Занков поставив завдання «побудувати таку систему початкового навчання, при якій досягався б набагато вищий розвиток молодших школярів, ніж при навчанні відповідно до канонів традиційної методики» [6, с. 96]. Її передбачалося створювати шляхом організації експериментальних досліджень, проведення яких змінювало б існуючу практику, демонструючи ефективність використання особливих програм і методів. Результати впливу навчання постійно порівнювалися з рівнем розвитку дітей у класах звичайних.

Таке навчання було водночас комплексним педагогічним впливом. Це виражалось в тому, що змістом експерименту були не окремі предмети, методи і прийоми, а «перевірка правомірності ефективності самих принципів дидактичної системи» [4, с. 102].

Нова система має такі взаємозалежні принципи:

- 1) навчання на високому рівні труднощів;
- 2) провідна роль теоретичних знань;
- 3) вивчення матеріалу прискореним темпом;
- 4) усвідомлення школярами самого процесу навчання;
- 5) систематична робота над розвитком усіх дітей.

Ці принципи конкретизовані в програмах і методиках навчання граматики й орфографії російської мови, читанню, математиці, історії, природознавству, малюванню, музиці. Особлива

увага зверталася на створення умов для літературної творчості дітей. Методика експерименту, що реалізує принципи нової дидактики, була спрямована на те, щоб стимулювати в дітей самостійну, дослідницьку думку, пов'язану з емоціями, із вольовою сферою. Це сприяло подоланню монотонності й нудьги самого процесу навчання.

Дуже важливо те, що процеси навчання й виховання дитини самі протікають усередині її власної, особистої діяльності і що тільки на основі формування конкретних типів і видів діяльності в людини виникають і розвиваються певні психологічні новоутворення.

Іншими словами, відповідно до теорії Л.С. Виготського і його послідовників, процеси навчання й виховання не самі по собі безпосередньо розвивають дитину, а лише тоді, коли вони мають діяльнісні форми і мають відповідний зміст. Між навчанням і психічним розвитком людини завжди постає її діяльність [3].

Тому, досліджуючи розвиваюче початкове навчання, необхідно ретельно проаналізувати зміст і структуру навчальної діяльності, із якими нерозривно пов'язаний психічний розвиток.

Утім, термін «розвиваюче навчання» залишається лише терміном доти, поки він не наповнюється описом конкретних умов реалізації у відповідності з низкою істотних показників. Серед яких:

- 1) головні психологічні новоутворення даного віку, що виникають і розвиваються в цьому віковому періоді;
- 2) провідна діяльність даного періоду, що визначає виникнення й розвиток відповідних новоутворень;
- 3) зміст і способи спільного здійснення цієї діяльності;
- 4) взаємозв'язок з іншими видами діяльності;
- 5) система методик, що дозволяє визначати рівні розвитку новоутворень;
- 6) характер зв'язку цих рівнів з особливостями організації провідної й суміжних із нею інших видів діяльності.

З наповнення конкретним змістом цих показників дослідник, педагог-практик поступово переходять до оперування власне поняттям розвиваючого навчання стосовно до визначеного вікового періоду, до тих засобів навчання, за допомогою яких здійснюється організація їхньої провідної діяльності.

Цікаве розуміння обговорюваної проблеми міститься в роботах В.В. Рєпкіна. «Розвиваюче навчання, – пише він, – це навчання, зміст, методи й форми організації якого прямо орієнтовані на закономірності розвитку» [13; 14]. Організувати таке навчання можна у формі навчальної діяльності, одна з головних загальних цілей якої складається у розвитку зацікавленості й потреби в самозмінюванні. “Перетворення дитини в суб'єкта, – вважає В.В. Рєпкін, – зацікавленого у самозмінюванні і здатного до нього, перетворення учня в учня характеризує основний зміст розвитку школяра в процесі шкільного навчання”. Забезпечення умов для такого перетворення є основною метою розви-

ваючого навчання, що принципово відрізняється від мети традиційної школи, – підготувати дитину до виконання тих чи інших функцій у суспільному житті.

Зіставлення системи Л.В. Занкова і Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова виявляє їхнє принципове розходження. Воно – у конкретних теоретичних передумовах, очікуваних результатах, шляхах їхніх досягнень. Разом із тим кожна з них має потребу в належних умовах для практичної реалізації, конкретизації й уточненні на основі нових даних і аргументів.

Отже, дослідження навчання, як способу й засобу психічного розвитку дитини, не перестає бути актуальною темою протягом більш ніж на півстоліття. Вона є частиною більш фундаментальної проблеми: роль психофізіологічних детермінант і соціокультурних факторів у психічному онтогенезі. Упродовж багатьох століть учених хвилює питання: від чого залежить формування основних психічних рис людини? Від природних задатків (тобто генетичної програми) чи виховання (тобто соціокультурних впливів)? Як відомо, радянську школу психологів у цьому питанні завжди відрізняв соціоцентризм. У західній психології представлений широкий спектр теорій, як соціально орієнтованих (теорія соціального наочіння Б. Скіннера, А. Бандури), так і нативістських, що додають пріоритетне значення генетично детермінованій програмі психофізіологічного дозрівання (Ж. Піаже, А. Валлон, А. Гезелл).

Соціально орієнтовані наукові школи призначають провідну роль у формуванні вищих психічних функцій організованому навчанню. Від цього ставляться в залежність темпи і якість психічного розвитку дитини. А оскільки соціально затверджений еталон організованого навчання представляє система дошкільної й шкільної освіти, так само вона і розглядається в цьому випадку як основний засіб «керування процесом психічного розвитку дітей».

Представники альтернативної точки зору пов'язують появу якісно нових психічних характеристик у процесі розвитку з реалізацією уродженої програми дозрівання мозку. Нині найбільшим визнанням користується інтегративна модель, що включає обидва рядки детермінант. Численні експериментальні дані свідчать, що для нормального психічного розвитку необхідний як оптимальний рівень біологічної зрілості мозку, так і адекватні якійсь й кількісно середовищні умови. Її автори вважають, що в процесі психічного розвитку дитина є активною істотою, суб'єктом пізнання, а не об'єктом навчання.

Відповідно до потреб (провідної мотивації) кожного з етапів вікового розвитку і властивим йому провідним типом діяльності дитина вибірково засвоює найбільш актуальну і змістовно релевантну інформацію (що погоджується з концепцією «сенситивних періодів»). У даній моделі розвитку важливе значення надається наявності функціональної (психофізіологічної) готовності до засвоєння тих чи інших знань, умінь, що є обов'язковою умовою повноцінного оволодіння ними.

Нині розробляється і перевіряється ще кілька теорій розвиваючого навчання. Так, у роботах Ш.А. Амонашвілі і його співробітників були детально розкриті й описані закономірності перетворення різних зон найближчого розвитку в зони актуального розвитку. В актах такого перетворення велику роль відіграє духовна спільність учителя з учнями, постійне спілкування школярів між собою. Подібне спілкування припускає суперечки, вміння ставити питання, оцінювати старання й результати один одного. В цих умовах у дітей розвивається своєрідна «соціально залежна самостійність» [2, с. 42]. Вивчення процесів її становлення дозволило Ш.А. Амонашвілі по-новому глянути на проблеми «педагогіки співробітництва», виявити розвиваюче значення навчання молодших школярів, що будується на змістовно-оцінній основі, яка замінює традиційні шкільні оцінки [1].

Ще у 80-ті рр. почалися під керівництвом В.С. Біблера теоретичні й експериментальні дослідження в області «школи діалогу культур». Оскільки кожна існуюча культура своєрідна, то не зводиться до інших їхнє спілкування є діалогом. Змістом «школи діалогу» саме і стає діалог античної, середньовічної і культури нового часу. Сучасний школяр може зрозуміти слово, число, предмет природи, художній твір тільки тоді, коли вони послідовно й одночасно розглядаються з погляду різних культур.

Відповідно до цього підходу, у I-II класах у дітей можуть зав'язуватися ті початкові «вузлики» розуміння перерахованих основних предметів, що у наступному мають засвоюватися в діалозі, у їх «суперечності». Якщо в навчанні дотримуватися принципу одночасності різних форм уваги, властивих історично різним культурам, то це припускає введення особливого змісту і особливих методів. Його засвоєння приводить до своєрідної «траєкторії» психічного розвитку дітей, що істотно відрізняється від «траєкторії» звичайних школярів. Уже створено експериментальні програми «школи діалогу культур», здійснено спроби їхньої реалізації у різних класах.

Слід зазначити, що порівняльне дослідження, що здійснювалося із метою виявлення специфіки впровадження технології розвиваючого навчання у практику загальноосвітніх шкіл, які працювали за зазначеною методикою й контрольними школами, що використовували традиційні освітні програми, проводилося в Росії та в Україні впродовж 1996-1998 років. Воно уможливило з'ясувати певні особливості [14].

Отже, отримані дані дозволяють стверджувати, що більш ніж у 80% обстежених класів, які працювали за технологією розвиваючого навчання, характеристики процесів формування навчальної діяльності, інтелектуального розвитку, розвитку учнівських колективів і особистості якісно відрізняються від характеристик цих процесів в умовах традиційного навчання і в основному збігаються з характеристиками, передбаченими проектом системи розвиваючого навчання. Враховуючи, що вибірка класів, у яких проводилося обстеження, за складом учнів,



кваліфікацією вчителів, особливостями соціокультурних умов типова для міських шкіл (а саме вони складають у даний час основну частину шкіл, що використовують програми розвиваючого навчання), можна з впевненістю говорити, що отримані дані характеризують положення з реалізацією системи розвиваючого навчання в школах у цілому. Це дає підстави стверджувати, що шкільна практика підтверджує життєздатність системи розвиваючого навчання й можливість її повноцінної реалізації в умовах сучасної загальноосвітньої школи.

Приблизно в 20% класів рівень сформованості навчальної діяльності й розвитку учнів практично відповідає даним, зафіксованим у школах-лабораторіях у процесі розробки проекту системи розвиваючого навчання. Однак у багатьох випадках (близько 60%) цей рівень істотно нижчий, хоча процеси формування навчальної діяльності й розвитку учнів у цих класах зберігають всі основні особливості, характерні для розвиваючого навчання.

Це приводить до висновку про існування факторів, що утруднюють практичну реалізацію системи розвиваючого навчання. Труднощі, обумовлені впливом цих факторів, настільки значні, що частина вчителів (приблизно 20%), що приступає до праці, використовуючи програму розвиваючого навчання, перебороти їх не може, і вони фактично переходять до традиційної системи навчання, орієнтуючись не на розвиток учнів, а на формування в них практичних умінь і навичок.

Цілком очевидно, що успіх подальшої роботи з освоєння системи розвиваючого навчання істотно залежить від того, чи будуть виявлені і враховані фактори, що утруднюють це освоєння. Для цього недостатньо оцінити систему розвиваючого навчання з позицій педагогічної практики – необхідно проаналізувати практику розвиваючого навчання з позицій його творчої моделі.

В усіх класах, що працювали за програмами розвиваючого навчання, у тому числі і тих із них, у яких система розвиваючого навчання з певних причин не була реалізована, зафіксований високий рівень практичних умінь і навичок, що відповідає їх рівню в кращих класах, що навчалися за традиційною системою.

Цей факт має двояке значення. З одного боку, він свідчить про те, що система розвиваючого навчання має не тільки могутній розвиваючий, але і не менш значний власне навчальний потенціал. З другого боку – він зайвий раз переконує в тому, що високий рівень умінь і навичок учнів, що навчаються за програмами розвиваючого навчання, є необхідним, але не достатнім показником того, що вчителю дійсно удалося реалізувати систему розвиваючого навчання.

Очевидно, що єдиним надійним критерієм її реалізації може служити тип формування навчальної діяльності й розвитку учнів. Ця обставина гостро ставить проблему діагностики процесів формування навчальної діяльності й розвитку. Особливе значення в цьому плані може мати реалізація ідеї педагогічного моніторингу,

що дозволяє вчителю спільно зі шкільним психологом оператив-но відслідковувати ці процеси з метою їхньої своєчасної корекції.

Отже, підсумовуючи сказане, слід зазначити, що технологія розвиваючого навчання має власні позитивні наслідки, про які зауважується у численних психологічних дослідженнях. Але під час утілення у шкільну практику було виявлено її певні недоліки.

Водночас, об'єктивне врахування психологічних особливостей, що відповідають певному віковому періоду, й розумне поширення методів розвивального навчання набагато більше сприяє розвитку учнів молодшого шкільного віку, ніж традиційна освітня система. І питання, чи необхідно розвивати мислення дитини, потребує в сучасних умовах інформаційного суспільства тільки позитивної відповіді. Але не всупереч віковим особливостям дитини, а згідно з ними.

### Список використаних джерел

1. Амонашвілі Ш.А. Виховна й освітня функції оцінки навчання школярів. – М., 1994.
2. Амонашвілі Ш.А. Як живе, діти? – М., 1986. – С. 42.
3. Брушлинский А.В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности // Психол.журнал, 1994. – № 3. – С. 17-27.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
5. Ельконін Д.Б. Обрані психологічні праці. – М., 1989.
6. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Новая школа, 1996.
7. Кабанова-Меллер Е.Н. О переносе в процессе учения // Советская педагогика. – 1965. – № 11.
8. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е.Н.Кабанова-Меллер. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
9. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад.школа, 1989. – 608 с.
10. Менчинская Н.А., Богоявленский Д.И. Психология усвоения знаний учащимися в школе. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 397 с.
11. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избр. психол. тр. / [Ред. И.С. Якиманская]; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 218 с.
12. Переслени Л.И., Мастюкова Е.М., Чупров Л.Ф. Особенности словесно-логического мышления младших школьников в аспекте диагностики интеллектуальной недостаточности // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С.Корсакова, 1989. – Т. 89. – Вып. 3. – С. 35-39.
13. Репкин В.В., Репкина Н.В. Система развивающего обучения: проект и реальность // Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Статьи. – Томск: Пеленг, 1997. – С. 100-118.

14. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьковского университета. – 1978. – С. 171.
15. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1980. – 472 с.

Research of studies, as to the method and mean of psychical development of child, does not stop to be an actual theme during more than pivstolititya. The got results allowed to ground position about the substantial role of studies in development, to find out some concrete psikhologo-pedagogichni terms of developing studies. Effort of scientists of psychologists is the questions directed on a deep decision about ways mastering of knowledges, which are instrumental in the high-quality changes of child's thought, and also to the study of those forms of mental to activity of schoolboy, which provide penetration in essence of the mastered knowledges.

**Key words:** studies, developing studies, psychical development.

*Отримано: 25.09.2009*

**УДК 371.1:005.32**

*Т.В. Дуткевич*

## **ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЮ ШКОЛОЮ**

У статті проаналізовано теоретичні основи дослідження психологічної готовності вчителів до управлінської діяльності.

**Ключові слова:** психологічна готовність, управлінська діяльність, особистісні якості керівника.

В статье проанализированы теоретические основы исследования психологической готовности учителей к управленческой деятельности.

**Ключевые слова:** психологическая готовность, управленческая деятельность, личностные качества руководителя.

Перехід освітньої системи на засади громадянського суспільства європейського рівня зумовлює перебудову її управлінської системи. До управління приходять представники молодшого покоління, результати їх діяльності залежатимуть від фахової освіти, досвіду практичної роботи, вміння розібратися у зробленому попередниками та перенести позитивні тенденції на перспективу. Тому реформування освіти повинно забезпечуватись відповідними перетвореннями у підготовці управлінських кадрів для неї, зокрема посиленням настигності між різними поколіннями менеджерів освіти.